

Perception des étudiants en psychologie à l'égard du plagiat aux études postsecondaires et évaluation d'un outil de prévention

Sophie Dubé
Université Laval

Marie-Claude Richard
Université Laval

Résumé

Cette étude explore les motivations d'étudiants universitaires à plagier en contexte de rédaction de travaux et évalue un enseignement sur les règles de rédaction scientifique. Vingt-neuf étudiants ($N = 29$) de premier cycle d'une université francophone québécoise ont rempli un questionnaire en classe. Les résultats indiquent que la forme de plagiat la plus courante consiste à reformuler inadéquatement ses sources en raison d'une méconnaissance des normes de rédaction scientifique. L'article souligne la pertinence d'offrir de la formation sur les stratégies pour éviter le plagiat et propose des pistes de réflexion et d'intervention pour prévenir ce problème.

Mots-clés : prévention du plagiat, postsecondaire, outils, activités de formation, enseignement aux règles de rédaction, étudiants universitaires

Abstract

This study explores university students' reasons to plagiarism and assesses a training on writing standards. Twenty-nine ($N = 29$) undergraduate francophone students completed a questionnaire in class. The results show that the most common form of plagiarism is to inadequately reformulate sources due to a misunderstanding of the writing standards. This article highlights the relevance of providing training on strategies to avoid plagiarism and proposes some avenues of intervention.

Keywords: plagiarism prevention, post-secondary, tools, training activities, teaching writing standards, undergraduate students

Remerciements

Nous remercions madame Francine Lavoie, professeure à l'École de psychologie, et Gabrielle Bilodeau, étudiante au baccalauréat en psychologie, toutes deux de l'Université Laval, pour leur aide. Nous remercions également les Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) pour une bourse de doctorat en recherche attribuée à Sophie Dubé.

Introduction

Le plagiat est un problème connu et pris au sérieux par le milieu universitaire. Il est généralement entendu comme le vol d'idées, qui relèvent d'un ou de plusieurs champs de connaissances et qui n'appartiennent pas à la culture générale, ou de mots d'un auteur dans le but de les faire passer comme s'ils venaient de soi (Jiang, Emmerton, & McKauge, 2013 ; Park, 2003). Les prévalences élevées documentées dans plusieurs universités à travers le monde appuient l'importance de se préoccuper de ce phénomène.

Les études recensées divisent généralement les infractions scolaires en deux grandes formes : la tricherie durant les examens et le plagiat lors de la rédaction de travaux (Christensen Hughes & McCabe, 2006; Devlin & Gray, 2007; Park, 2003). La tricherie, survenant généralement lors des examens en classe, est considérée comme étant volontaire (Hosny & Fatima, 2014 ; Pagé & Jolicoeur, 2015), alors que des auteurs considèrent que le plagiat en contexte de rédaction de travail peut être commis de façon volontaire ou non (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995 ; Park, 2003). Bien que l'intentionnalité soit difficile à établir, il est reconnu dans la littérature que la méconnaissance ou l'ignorance des normes de citation et de rédaction peut conduire aux actions de plagiat (Park, 2003 ; Perry, 2010). Dans de tels cas, puisqu'il n'y aurait pas eu d'intention délibérée de duper ou de voler les idées de quelqu'un, il pourrait s'agir d'un cas de plagiat accidentel, et donc involontaire (Park, 2003). Si certains auteurs sont d'avis que l'absence d'intention est un facteur atténuant (Park, 2003), d'autres soutiennent qu'un étudiant est légalement responsable de ses actes, y compris dans le cas d'un plagiat involontaire (Bugeja, 2001). Certains affirment encore qu'il n'y a aucune excuse qui tienne (Fialkoff, 1993) et que la méconnaissance ou l'ignorance des normes est presque aussi grave que l'intention de plagier (Perin, 1992). Notre intention n'est pas de nous positionner dans ce débat. Quoi qu'il en soit, il nous semble primordial de contribuer à prévenir toute forme de plagiat en améliorant les connaissances des étudiants sur les normes de rédaction scientifique.

Cet article s'intéresse au plagiat en contexte de rédaction de travaux académiques en milieux collégial et universitaire. Nous avons profité d'un contexte particulier, soit le développement d'un cours de premier cycle universitaire dans lequel un tutoriel sur la prévention du plagiat a été présenté, pour explorer ce sujet auprès des étudiants. Des données sur la prévalence du plagiat seront d'abord présentées pour illustrer l'ampleur

du phénomène. Les formes et les raisons de plagier seront ensuite abordées, suivies de la méthode et des résultats de la recherche, et finalement de la discussion.

Prévalence du plagiat¹

Les prévalences documentées dans les études concernant le plagiat en milieu postsecondaire varient selon le cycle d'études, la forme de plagiat commise, la discipline et le pays concerné (Park, 2003). Ainsi, le contexte dans lequel il survient nécessite d'être pris en compte.

Christensen Hughes et McCabe (2006), dans leur enquête en ligne auprès d'étudiants provenant de 11 universités canadiennes ($N = 14\,913$), rapportent que 53 % des étudiants de premier cycle universitaire et 35 % des étudiants de cycles supérieurs ont plagié lors de travaux. En ce qui concerne la forme commise, l'étude de McCabe (2005) auprès d'étudiants ($N = 63\,700$) de premier cycle aux États-Unis et au Canada indique que 36 % à 38 % d'entre eux admettent avoir reformulé ou copié quelques phrases sans en citer la source ; 14 % avoir falsifié ou fabriqué une bibliographie ; et 7 % avoir copié mot à mot une source sans la citer ou s'être appropriés le travail d'un autre. Chez les étudiants de cycles supérieurs ayant aussi répondu à un questionnaire en ligne, on compte respectivement 24 %, 7 % et 4 % pour chacune de ces formes (McCabe, 2005). Peu importe la discipline impliquée, les recherches recensées indiquent qu'approximativement la moitié des étudiants de premier cycle universitaire a déjà plagié. Selon une enquête en ligne auprès d'étudiants gradués de 32 universités au Canada et aux États-Unis ($N = 4\,850$), plus de la moitié (53 %) des étudiants en administration ont plagié, avec un pourcentage plus faible pour les étudiants d'autres disciplines, lesquelles ne sont pas précisées (43 %) (McCabe, Butterfield, & Treviño, 2006). Les formes de plagiat répertoriées impliquaient d'avoir copié un extrait d'une source papier ou provenant d'Internet sans la citer, d'avoir falsifié ou fabriqué une bibliographie, d'avoir soumis un travail fait par quelqu'un d'autre ou fait avec une aide non autorisée, ou d'avoir soumis un travail téléchargé depuis un site Internet. Dans une autre étude, près de la moitié (49,3 %) des étudiants en pharmacie de quatre universités aux États-Unis ayant rempli un questionnaire en classe ($N = 296$) a rapporté avoir copié directement un extrait d'une source papier ou provenant d'Internet

1 Les prévalences des études citées dans cette section ont été obtenues par le biais de questions à choix de réponse.

(48,1 %) sans la citer ou avoir été témoin que des collègues l'aient fait (Rabi, Patton, Fjortoft, & Zgarrick, 2006). Toujours au Canada et aux États-Unis, une revue de 107 études menées auprès d'étudiants universitaires de premier cycle et de cycles supérieurs provenant de diverses disciplines — publiées de 1970 à 1996 — rapporte un pourcentage moyen de plagiat de 47 % (Whitley, 1998). À l'extérieur de l'Amérique du Nord, on retrouve des prévalences similaires. En Angleterre, 54 % des étudiants d'une université ($N = 943$) ont admis déjà avoir reformulé l'extrait d'une source sans la citer (Newstead, Franklyn-Stokes, & Armstead, 1996). Parmi plus de 50 000 étudiants internationaux, 40 % affirment avoir commis du plagiat, selon *The Center for Academic Integrity* (2005, cité dans Jiang et al., 2013). Ainsi, il semble que plus ou moins la moitié des étudiants universitaires, sans tenir compte de la discipline et du pays concerné, admettent avoir plagié lors de la rédaction d'un travail scolaire. Cependant, les études recensées ont surtout examiné la situation à l'intérieur de pays anglo-saxons. Le plagiat semble toucher davantage les étudiants de premier cycle universitaire, comparativement aux étudiants des cycles supérieurs, et se traduire par le fait de ne pas citer ses sources. Si on tient pour acquis que ceux qui ont plagié sont moins portés à le révéler, ces prévalences déjà préoccupantes seraient en fait sous-estimées (McCabe et al., 2006).

Cet article est une contribution à l'avancement des connaissances dans un contexte bien particulier : celui d'étudiants au certificat en psychologie d'une université francophone québécoise. Il est d'autant plus important d'examiner cette question auprès des étudiants en début de programme puisqu'ils éprouvent souvent plus de difficultés avec les normes de rédaction et de citation comparativement aux étudiants plus avancés (Owens & White, 2013 ; Perry, 2010). Il est également pertinent de s'intéresser aux étudiants en psychologie, car ils sont de plus en plus appelés à faire de la recherche pour des travaux de synthèse (Commission de l'éthique de la science et de la technologie, 2005) et à rédiger en respectant les normes serrées de l'APA au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur programme, et encore plus s'ils poursuivent aux études graduées (Zafonte & Parks-Stamm, 2016). Enfin, cette étude s'intéresse aussi au plagiat en milieu collégial. Les étudiants au certificat proviennent en majorité directement du cégep où la problématique du plagiat est également présente (Perreault, 2007 ; 2014 ; Service du développement pédagogique et institutionnel, 2014 ; St-Germain, 2015).

Formes de plagiat

Le plagiat peut prendre différentes formes. Park (2003), dans sa revue de littérature, en présente quatre principales. La première consiste à utiliser le texte d'une autre source, en partie ou en totalité, sans la reformuler ni en citer l'auteur, de façon à laisser croire que l'idée nous appartient. Autrement dit, cette forme consiste à «copier-coller» des extraits tels quels d'une source sans la citer. Il s'agit de la forme de plagiat la plus commune (Hosny & Fatima, 2014 ; Compilatio.net, 2006 ; McCabe, 2005 ; Perreault, 2007). La deuxième consiste à recevoir de l'aide non autorisée pour rédiger en partie son travail (par exemple, travailler en équipe alors qu'il était demandé de faire le travail individuellement [Kayaoğlu, Erbay, Flitner, & Saltaş, 2015]) ou pour le rédiger en totalité (par exemple, payer quelqu'un pour le rédiger à sa place [McCabe, 2005]). La troisième forme de plagiat est de falsifier ou fabriquer la liste de références (McCabe, 2005), et la quatrième consiste à reformuler des extraits de texte d'autres auteurs sans les citer (Hosny & Fatima, 2014).

Raisons de plagier

Il y aurait différentes raisons de plagier selon l'intentionnalité du geste. Le plagiat involontaire pourrait être dû, entre autres, à un manque de compréhension des règles de citation ou à une méconnaissance de ce qu'est le plagiat (Perreault, 2007 ; Perry, 2010). Un manque d'habileté didactique — par exemple, une capacité plus faible d'analyse critique, une difficulté à construire une argumentation ou à reformuler, une mauvaise maîtrise de la langue ou un manque de compréhension quant au sujet du travail — pourrait aussi être à l'origine du plagiat involontaire (Devlin & Gray, 2007).

Bien qu'il puisse y avoir d'autres motivations que celles énumérées ci-dessous, les étudiants peuvent plagier intentionnellement notamment en raison :

- de valeurs ou d'attitudes personnelles. Par exemple, le plagiat est vu comme un moyen acceptable, voire astucieux, d'arriver à ses fins (Devlin & Gray, 2007 ; Park, 2003) ;
- d'attitudes négatives à l'égard des professeurs ou du cours (Park, 2003) ;
- de paresse (Devlin & Gray, 2007 ; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995 ; Park, 2003) ;

- de déni ou de rationalisation du plagiat (Park, 2003);
- d'une forte tentation ou parce qu'une occasion de plagier facilement se présente (Park, 2003);
- du fait d'être témoin de plagiat de la part de pairs (McCabe et al., 2006; Park, 2003; Perreault, 2007), de la perception que tous les étudiants le font (Perreault, 2009, 2014), ou de la pression exercée par les pairs (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995);
- de la peur d'échouer (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995);
- d'un manque de raisons dissuasives. Pour certains étudiants, les bénéfices de plagier surpassent les risques, surtout s'ils pensent qu'ils ont peu de chances de se faire prendre ou que, le cas échéant, les conséquences seront minimales (Christensen Hughes & McCabe, 2006; Park, 2003; Perreault, 2007, 2014).

Les étudiants peuvent aussi plagier dans le but :

- d'être plus efficaces, par exemple pour obtenir une meilleure note en moins de temps (Devlin & Gray, 2007; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Puga, 2014), ou de surmonter une surcharge de travail (Perreault, 2014);
- d'économiser du temps, par exemple pour concilier la vie sociale, les sports, les responsabilités académiques ou familiales (Devlin & Gray, 2007; Perreault, 2007);
- de défier. Le plagiat est alors une façon de manifester son désaccord à l'égard d'une tâche ou de contester l'autorité (Park, 2003).

Méthode

Cet article rapporte les résultats d'une étude réalisée à l'automne 2015 dans le cadre d'un cours de premier cycle en psychologie. Cette étude exploratoire visait trois objectifs : 1) explorer les motivations des étudiants en psychologie à plagier en contexte de rédaction scientifique, 2) explorer l'ampleur perçue par les étudiants du plagiat aux niveaux collégial et universitaire, et 3) évaluer leur appréciation d'une formation sur les règles de

rédaction scientifique et les stratégies permettant d'éviter les pièges menant au plagiat. Cet enseignement a été présenté sous forme de tutoriel sur la prévention du plagiat et d'exercices pratiques sur la reformulation.

Participants

Vingt-neuf étudiants ($N = 29$) inscrits au certificat en psychologie ont répondu au questionnaire, soit l'ensemble des étudiants présents en classe au moment de la séance concernée. Les données sociodémographiques détaillées sont présentées au Tableau 1.

Tableau 1. Données sociodémographiques des participants ($N = 29$)

	% (n)
Genre	
Femmes	83 (24)
Hommes	17 (5)
Âge	
19-21 ans	41,1 (12)
22-24 ans	37,9 (11)
25 ans et plus	20,7 (6)
Nb d'années d'études universitaires	
1 année	55,2 (16)
2 années	17,2 (5)
3 années	10,3 (3)
4 années et plus	17,2 (5)

Procédure

Nous (une étudiante au doctorat et une professeure, toutes deux en psychologie) avons d'abord traduit un tutoriel créé par une professeure de psychologie, D^{re} Kosha Bramesfeld de l'Université Ryerson (*Plagiarism Prevention Tutorial: How to avoid common forms of plagiarism*). La traduction a été révisée et approuvée par la directrice de la division

Society for the Teaching of Psychology de l'Association Américaine de Psychologie (APA). La version francophone du tutoriel a été publiée sur le site Internet de la division².

Nous avons ensuite adapté le tutoriel pour un cours magistral. Un enseignement quant aux formes possibles de plagiat, aux normes de citation de l'APA et aux techniques de reformulation et de rédaction scientifiques honnêtes a été offert. Ce dernier a été bonifié par quelques exercices pratiques de reformulation en petits groupes. À la fin du cours, un questionnaire a été distribué aux étudiants. Ils ont été informés que leur participation était volontaire et anonyme.

Matériel

Nous avons construit un questionnaire spécialement pour l'étude.

Mesures

Données sociodémographiques. Trois items sociodémographiques ont mesuré le genre (0 = *femme*, 1 = *homme*), l'âge (0 = 19 à 21 ans, 1 = 22 à 24 ans, 2 = 25 ans et plus) et le nombre d'années d'études universitaires (réponse qualitative).

Perception de l'ampleur du plagiat. La perception de l'ampleur du plagiat a été mesurée par un item : «Avez-vous eu connaissance que d'autres étudiants au cégep ou à l'université avaient plagié lors de la rédaction d'un travail?» (0 = *oui au cégep*, 1 = *oui à l'université*, 2 = *ni au cégep ni à l'université*). Les répondants pouvaient cocher 0 et 1 s'ils avaient été témoins de plagiat à la fois au cégep et à l'université. Un autre item visait à obtenir leur perception quant à la présence du plagiat : «Selon votre expérience, le phénomène du plagiat lors de la rédaction d'un travail au cégep ou à l'université est : ...» (0 = *très présent*, 1 = *moyennement présent*, 2 = *peu présent*, 3 = *rare ou quasi-inexistant*). Ces items ont été intégrés afin de connaître l'ampleur estimée du phénomène par les étudiants s'ils n'avaient pas eux-mêmes plagié ou s'ils n'avaient pas eu connaissance que leurs pairs l'aient fait.

2 Tutoriel sur la prévention du plagiat : comment éviter les formes communes de plagiat (Traduction française du tutoriel de Dre Kosha Bramesfeld). Récupéré sur le site de la Division 2 de l'APA (Society for the Teaching of Psychology) : <http://teachpsych.org/page-1603066>

Vécu de plagiat. Un item portant sur l'expérience personnelle passée de plagiat a été intégré: «Avez-vous déjà plagié lors de la rédaction d'un travail au cours de vos études collégiales ou universitaires?» (0 = *oui*, 1 = *non*). Si l'étudiant répondait avoir plagié, un sous-item demandait d'identifier la ou les formes de plagiat commises parmi les 10 formes inscrites, lesquelles ont été inspirées de la littérature (voir Tableau 3 pour connaître les formes) (Christensen Hughes & McCabe, 2006; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995). Les raisons d'avoir plagié («Quelle/s était/ent la/les raison/s de votre action?»), et celles de ne pas l'avoir fait («Si vous n'avez pas plagié, quelle/s était/ent votre/vos raison/s?») ont été colligées par deux items inspirés de la littérature (voir Tableau 3³) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Park, 2003). L'étudiant pouvait cocher plus d'une réponse et un espace était alloué s'il souhaitait inscrire d'autres raisons.

Satisfaction à l'égard de la formation. La satisfaction à l'égard de l'enseignement a été mesurée par un item inspiré de Kashian, Cruz, Jang et Silk (2015): «À quel point les notions abordées dans le cours étaient-elles nouvelles pour vous?» (1 = *aucune n'était nouvelle* à 5 = *toutes étaient nouvelles*). Un item à choix de réponse vérifiait également la notion considérée la plus utile («Quelles informations ou sections de la formation avez-vous trouvé le plus utile?»), et un autre item, la notion la plus étonnante («Qu'avez-vous appris de plus étonnant?») (voir Tableau 4). Finalement, un item demandait aux étudiants s'ils recommanderaient cette formation à un pair («Je recommanderais à un ami de suivre cette formation»). L'échelle de réponses comprenait 5 points (1 = *pas du tout*, 5 = *très fortement*).

Sentiment de compétence. Le sentiment de compétence des étudiants à la suite de l'enseignement a été mesuré par 4 items inspirés de Kashian et al. (2015): «À la suite de ce cours, je me sens plus confiant/e quant à mes aptitudes à : a) éviter les incidents de plagiat; b) citer les sources selon les normes de l'APA; c) reformuler correctement les informations d'autres auteurs; d) à intégrer mes idées aux idées d'autres auteurs en accordant le mérite de ces idées à leurs auteurs respectifs». L'échelle de réponses était sur 5 points (1 = *totalelement en désaccord*, 5 = *totalelement en accord*).

3 Un choix de réponse mesuré n'a pas été analysé, étant donné son ambiguïté: «Je ne savais pas que j'étais en train de plagier à ce moment-là, alors je considère que je n'ai pas plagié».

Intention. L'intention d'utiliser les notions enseignées dans d'autres travaux a été mesurée par un item inspiré de Kashian et al. (2015) («J'ai l'intention d'utiliser ces connaissances dans mes futurs travaux»), avec une échelle de Likert à 5 points (1 = *très improbable*, 5 = *très probable*).

Résultats

Parmi les 29 étudiants au certificat en psychologie ayant participé au cours portant sur la prévention du plagiat en contexte de rédaction de travaux et ayant répondu au questionnaire, près de la moitié (44,8 %) affirme avoir déjà plagié lors d'un travail académique au cours de leurs études collégiales ou universitaires (Tableau 2). Plus de la moitié (58,6 %) affirme avoir été témoin de plagiat au cégep de la part d'un collègue étudiant, et près d'un répondant sur cinq (17,2 %) rapporte l'avoir été tant au cégep qu'à l'université. Toutefois, un étudiant sur cinq (20,7 %) affirme ne pas avoir été témoin de plagiat ni au cégep ni à l'université. La majorité (65,5 %) a jugé que ce phénomène était moyennement présent au cégep. Près de la moitié (48,3 %) a jugé que ce phénomène était moyennement présent à l'université et un peu moins (41,4 %) qu'il était peu présent à l'université.

Tableau 2. Vécu de plagiat et perception de l'ampleur du problème ($N = 29$)

	% (n)
A plagié au cégep ou à l'université	
Oui	44,8 (13)
Non	55,2 (16)
A été témoin de plagiat	
Au cégep	58,6 (17)
À l'université	3,4 (1)
Au cégep et à l'université	17,2 (5)
Ni au cégep ni à l'université	20,7 (6)
Perception de l'ampleur	
Au cégep	
Très présent	17,2 (5)
Moyennement présent	65,5 (19)
Peu présent	17,2 (5)
Rare ou quasi inexistant	0

Ne sais pas	0
À l'université	
Très présent	0
Moyennement présent	48,3 (14)
Peu présent	41,4 (12)
Rare ou quasi inexistant	6,9 (2)
Ne sais pas	3,4 (1)

Parmi les 13 étudiants (44,8 %) ayant affirmé avoir plagié, la majorité (84,6 %) rapporte avoir reformulé grossièrement un extrait d'une source, en changeant quelques mots ou en réorganisant seulement les mots, mais sans la citer (Tableau 3). Les deux autres formes de plagiat les plus rapportées (38,5 %), sont 1) d'omettre de distinguer les idées ou informations qui venaient d'autres sources, en ne les citant pas, de celles qui venaient d'eux, et 2) de citer une source primaire par l'intermédiaire d'une source secondaire (c'est-à-dire, de citer une source originale repérée dans une source secondaire, sans avoir lu la source originale).

Tableau 3. Les formes de plagiat, les raisons de plagier et celles de ne pas plagier

	% (n)
Actions de plagiat (n = 13)	
Reformuler grossièrement les idées en changeant ou en réorganisant quelques mots	84,6 (11)
Ne pas distinguer les idées provenant de différentes sources de ses idées personnelles	38,5 (5)
Citer une source originale via une source secondaire	38,5 (5)
Copier textuellement un extrait, sans citer la source	7,7 (1)
Utiliser les idées comme si c'était les vôtres, sans citer la source	15,4 (2)
Remettre un ancien travail comme s'il était nouveau (autoplégat)	7,7 (1)
Faire un travail individuel dont les idées proviennent d'un ami	0
Payer quelqu'un pour faire le travail à sa place	0
Payer un membre de l'équipe pour qu'il ajoute votre nom à un travail auquel vous n'avez pas contribué	0
Acheter un travail sur un site Internet	0
Raisons de plagier (n = 13)	
Je ne savais pas que cette action était du plagiat	84,6 (11)
Je ne savais pas quelles étaient les normes pour éviter le plagiat	76,9 (10)

Je trouvais difficile de reformuler dans mes mots	46,2 (6)
Je manquais de temps pour faire mon travail	23,07 (3)
Je pensais que je ne me ferais pas prendre	15,4 (2)
Les personnes que je connaissais le faisaient	15,4 (2)
Le travail ne m'intéressait pas et j'avais hâte de finir	15,4 (2)
Raisons de ne pas plagier (<i>n</i> = 19)	
Je trouve qu'il n'est pas correct de plagier	68,4 (13)
J'avais peur de me faire prendre et de subir des sanctions	31,6 (6)
Je n'en ai pas eu l'occasion	0

Les raisons d'avoir plagié sont diverses. Les plus communes sont le fait de ne pas savoir que l'action commise correspondait à du plagiat (84,6 %), ainsi qu'une ignorance des normes de rédaction (76,9 %). La difficulté à reformuler un extrait dans ses propres mots est également mentionnée (46,2 %). Parmi les raisons de ne pas plagier, le fait de trouver qu'une telle pratique est incorrecte s'avère la plus rapportée (68,4 %), suivie de la peur de se faire prendre (31,6 %). Deux étudiants ont répondu qualitativement ne pas avoir plagié en raison d'un souci d'apprentissage efficace et d'un désir d'être évalués pour la valeur réelle de leur apprentissage.

En ce qui concerne la satisfaction des étudiants quant à l'enseignement reçu sur les stratégies de prévention du plagiat, les étudiants ont jugé, de façon partagée, que certaines notions étaient déjà connues et que d'autres étaient nouvelles ($M = 2,83$, $ET = 0,19$) (Tableau 4). À la suite de l'enseignement, les étudiants ont jugé qu'ils étaient confiants quant à leurs aptitudes à éviter le plagiat ($M = 4,41$, $ET = 0,13$), à citer selon les normes de l'APA ($M = 4,17$, $ET = 0,19$), à reformuler correctement les informations d'autres auteurs ($M = 4,14$, $ET = 0,16$), et à intégrer leurs idées aux idées empruntées d'autres auteurs, tout en rendant le crédit de ces idées à leurs auteurs respectifs ($M = 4,38$, $ET = 0,14$). Ils ont mentionné avoir l'intention d'utiliser les notions enseignées ($M = 4,79$, $ET = 0,12$) et de recommander une telle formation à leurs collègues ($M = 4,21$, $ET = 0,16$). Bien que les étudiants aient trouvé les différents exercices et notions utiles, une proportion plus grande a trouvé qu'il était bénéfique de fournir des exemples de reformulation et de citation correcte en comparaison avec des exemples incorrects (41,4 %). Les explications quant à la citation selon les normes de l'APA ont aussi été jugées utiles (44,8 %).

Tableau 4. Satisfaction à l'égard de la formation ($N = 29$)

	<i>M (ET)</i>	% (<i>n</i>)
Nouveauté des notions	2,83 (0,19)	
Sentiment de compétence		
1. Éviter les incidents de plagiat	4,41 (0,13)	
2. Citer selon les normes APA	4,17 (0,19)	
3. Reformuler correctement les infos	4,14 (0,16)	
4. Intégrer mes idées aux idées des autres	4,38 (0,14)	
Intention d'utiliser les notions	4,79 (0,12)	
Intention de recommander	4,21 (0,16)	
Notion la plus utile		
Exercice pratique sur la reformulation		24,1 (7)
Exemples de reformulation et de citation correctes vs erronées		41,4 (12)
Explications théoriques sur les formes de plagiat		31 (9)
Enseignement quant à la façon de citer selon les normes de l'APA		44,8 (13)
Les 4 exercices étaient utiles		24,1 (7)
Notion la plus étonnante		
Qu'il existe différentes formes de plagiat		21,4 (6)
Que tant le plagiat volontaire qu'involontaire est passible de sanctions		42,9 (12)
Qu'on ne peut jamais formuler une idée provenant d'un auteur de façon à laisser croire qu'elle vient de nous		10,7 (3)
Qu'il importe d'ajouter ses idées à celles d'autres auteurs		17,9 (5)
Qu'il importe de reformuler dans nos propres mots les idées d'autres auteurs		32,1 (9)

Notes. *M*: score moyen des choix de réponses. *ET*: écart-type du score moyen.

Discussion

Cette étude exploratoire visait à connaître les motivations des étudiants en psychologie à plagier en contexte de rédaction scientifique, leur perception de l'ampleur du plagiat aux niveaux collégial et universitaire, et leur appréciation d'un enseignement des règles de rédaction scientifique et des stratégies pour éviter les pièges menant au plagiat.

La raison principalement rapportée par les participants pour expliquer le plagiat commis renvoie à une méconnaissance des règles de rédaction et des actions constituant le plagiat, ce qui corrobore l'importance de mieux informer les étudiants et de le faire avant l'entrée à l'université ou, tout au moins, dès l'entrée. Notre étude, bien que non représentative, indique que près de la moitié des participants affirme avoir déjà plagié au cégep ou à l'université et la majorité avoir été témoin de telles actions au cégep. Toutefois, comme la majorité des étudiants interrogés entament leur première année d'université, il est possible qu'ils n'aient pas été à l'université depuis assez longtemps pour en être témoin.

Une mauvaise reformulation s'est avérée la forme de plagiat la plus rapportée dans notre étude, soit le fait d'avoir changé ou réorganisé quelques mots d'un extrait sans en citer la source. D'autres études avec de plus grands échantillons (par exemple, Christensen Hughes & McCabe, 2006 ; McCabe, 2005) ont également souligné qu'il s'agissait de la forme de plagiat la plus fréquente. Près de la moitié des participants a mentionné avoir mal reformulé parce qu'ils trouvaient difficile de le faire dans leurs mots. Certains étudiants, lorsqu'ils entament leurs études collégiales ou universitaires, peuvent ne pas savoir comment reformuler adéquatement les sources. Ils peuvent, par exemple, ne pas être certains s'ils ont le droit de reprendre les mêmes mots que l'auteur ou ne pas savoir jusqu'à quel point ils doivent changer les mots. Il semble donc prioritaire d'enseigner aux étudiants comment reformuler correctement. Par exemple, il pourrait être conseillé aux étudiants de se rappeler que leurs propres idées doivent prédominer et que les sources utilisées doivent servir à les soutenir et à les approfondir (Park, 2003).

Par ailleurs, bon nombre d'étudiants interrogés se sont également approprié les idées des auteurs. Ils l'ont fait soit en reprenant les idées d'auteurs comme si elles étaient les leurs, en incluant leurs propres idées à celles d'autres auteurs sans les citer, ou en copiant textuellement un extrait d'un auteur sans le citer. La façon correcte de citer les sources mériterait donc d'être davantage expliquée aux étudiants en psychologie. Des stratégies pour trouver des références pertinentes et pour garder une trace des sources lues pourraient aussi être fournies (Christensen Hughes & McCabe, 2006).

Bien que certains étudiants aient plagié par méconnaissance des règles, d'autres rapportent l'avoir fait en sachant qu'ils dérogeaient aux normes de rédaction honnête. Le manque de temps ou d'intérêt à l'égard du travail demandé a été rapporté par les participants, ainsi qu'une minimisation du risque de se faire prendre, ce qui a d'ailleurs été

mentionné dans d'autres études (par exemple, Devlin & Gray, 2007), dont celles auprès d'étudiants en psychologie (Puga, 2014). De plus, la banalisation du problème en raison de sa pratique répandue chez leurs pairs a été rapportée par les participants, ce qui corrobore les données d'autres études qui soutiennent que le fait de croire que les pairs plagient influence grandement l'individu à agir pareillement (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995). Cette banalisation pourrait être alimentée par les travaux en équipe et les normes de groupe. Les membres de l'équipe peuvent être moins portés à dénoncer l'action s'ils remarquent que l'un des leurs plagie en raison du soutien qu'ils se portent et de la cohésion qui les unit (McCabe et al., 2006).

Parmi les étudiants qui n'ont pas plagié au cégep ou à l'université, les deux tiers affirment ne pas l'avoir fait parce qu'ils trouvent qu'il n'est pas correct de plagier. Deux étudiants ont aussi ajouté qu'ils avaient à cœur leur formation et qu'ils étaient d'avis que le plagiat ne permettait pas un apprentissage de qualité. Ainsi, des étudiants en psychologie seraient sensibles à la valeur de la rigueur intellectuelle et du sens moral. Par ailleurs, les étudiants seraient aussi sensibles à une approche punitive à l'égard du plagiat, en mettant de l'avant les sanctions possibles pour dissuader le recours au plagiat, car un tiers de ceux n'ayant pas plagié a affirmé avoir eu peur de se faire prendre et de se voir imposer des sanctions.

Cette étude exploratoire montre que l'enseignement de stratégies pour éviter le plagiat et de règles de rédaction a été apprécié et jugé utile par les étudiants en psychologie. Bien que certaines notions soient déjà connues de ces derniers, d'autres étaient nouvelles, ce qui souligne la pertinence d'offrir régulièrement des formations aux étudiants, ne serait-ce qu'à titre d'enrichissement ou d'entraînement aux bonnes techniques. Il importe cependant de ne pas tenir pour acquis que les étudiants en psychologie entamant leur formation universitaire connaissent déjà les règles de rédaction scientifique ou les normes de l'APA. Des exercices pratiques de reformulation ainsi que des instructions plus détaillées quant aux citations selon les normes de l'APA, lesquels ont été considérés comme très utiles par les participants de notre étude, seraient des notions à prioriser pour de futurs enseignements ciblant la prévention du plagiat.

Limites et forces de l'étude

Cette étude exploratoire comporte des limites. D'abord, la taille de l'échantillon limite la généralisation. Les résultats ne sont pas statistiquement représentatifs de la population universitaire québécoise ni même des étudiants en psychologie, mais contribuent à explorer la réalité des étudiants au certificat en psychologie et ouvrent quelques avenues futures de recherche présentées dans la section suivante. Les résultats sont exploratoires et descriptifs, ce qui ne permet pas d'établir de causalité entre les raisons de plagier et le plagiat lui-même. Le biais de désirabilité sociale peut également avoir influencé les étudiants à sous-estimer la prévalence de leur plagiat (Devlin & Gray, 2007). De plus, le fait que les étudiants perçoivent souvent le plagiat comme une infraction scolaire moins sérieuse que la tricherie lors d'examens (Park, 2003) a pu contribuer à une sous-estimation de la perception du plagiat commis par les autres. Notons enfin que l'évaluation de la formation a été réalisée à l'aide d'une seule mesure post-formation.

Malgré ces limites, cette étude fait la distinction entre le plagiat en contexte de rédaction et la tricherie, distinction qui n'est pas systématique dans la littérature (Jiang et al., 2013). Elle couvre une variété de formes de plagiat et elle étaye que les cas de plagiat considérés volontaires sont aussi nombreux que les cas de plagiat dits involontaires. L'exploration de ce phénomène au niveau collégial est également une caractéristique intéressante de cette étude qui avance la pertinence de s'intéresser au problème rapidement en début d'études postsecondaires, voire aux études secondaires ou primaires. Finalement, l'évaluation positive du tutoriel permet de mettre en lumière qu'un enseignement théorique jumelé à des exercices pratiques pourrait avoir des retombées intéressantes pour la prévention du plagiat. De futures études pourraient d'ailleurs examiner l'efficacité de cette forme de prévention.

Avenues de recherche

Des études avec de plus grands échantillons d'étudiants en psychologie devraient être entreprises, afin de vérifier si nos résultats descriptifs peuvent être généralisés à des échantillons diversifiés sur les plans de l'année d'études et de la discipline concernée. L'ajout d'une mesure prétest pourrait permettre de mieux situer l'apport de l'enseignement sur les connaissances et les attitudes des étudiants à l'égard du plagiat. De plus, il serait pertinent d'évaluer si les acquis des étudiants en psychologie à la suite d'un

enseignement reçu sur les stratégies pour éviter le plagiat se maintiennent sur une plus longue période de temps, ce qui permettrait de mieux connaître les éléments essentiels à véhiculer et ceux à améliorer pour rendre la formation plus efficace. Une autre avenue de recherche intéressante serait d'approfondir de manière qualitative ce que les étudiants en psychologie perçoivent comme étant des actions de plagiat (Jurdi, Hage, & Chow, 2012). L'exploration de la définition du plagiat par les étudiants ainsi que des raisons sous-tendant son recours permettrait de mieux opérationnaliser ce phénomène selon la perspective des étudiants, ce qui contribuerait aussi à la réflexion sur leurs croyances quant à la probité scolaire.

Avenues d'intervention

L'enseignement de bonnes techniques de rédaction et de citation des sources devrait se faire tôt dans le parcours scolaire, voire dès le primaire (Perreault, 2007). En effet, dès le moment où un enseignant demande de faire une recherche documentaire pour un travail écrit ou oral, les élèves devraient être informés de la bonne façon de citer leurs sources (Commission de l'éthique de la science et de la technologie, 2005). Les élèves pourraient ainsi acquérir plus rapidement les bonnes techniques de rédaction et de citation et les développer au fil des années et selon les travaux exigés. Au cégep et à l'université, l'intégration de cours alloués spécifiquement à la prévention du plagiat et aux techniques de rédaction scientifique en début de programme est une avenue qui mériterait d'être davantage considérée par les institutions (Owens & White, 2013). Plus particulièrement dans les disciplines où les étudiants sont appelés à consulter et à utiliser régulièrement des travaux de recherche, la première année d'université serait le moment idéal pour présenter les bonnes pratiques de rédaction et de citation afin que ces apprentissages soient appris et maintenus au fil des années (Owens & White, 2013). Il est d'autant plus important que les étudiants en psychologie aient accès rapidement à ces enseignements qu'ils auront à rédiger de plus en plus de travaux s'ils poursuivent au doctorat. Certaines associations, notamment universitaires, offrent des ateliers de formation sur la rédaction scientifique, mais leur participation optionnelle fait en sorte que la majorité des étudiants n'a pas accès à ces informations. Ces cours, intégrés à la planification pédagogique, devraient inclure des exercices pratiques de rédaction. Les règles de citation des sources provenant d'Internet devraient aussi être abordées, puisque l'utilisation croissante d'Internet est vue

comme favorisant le problème (Grégoire, 2011) ; il est plus facile d'utiliser les idées et les mots des sources Internet (Commission de l'éthique de la science et de la technologie, 2005), et les étudiants auraient souvent de la difficulté à savoir quelles sources citer et comment le faire (Baruchson-Arbib & Yaari, 2004 ; Perreault, 2007). Il a été démontré que l'ajout d'un thème sur le plagiat dans les cours entraîne des bénéfices. L'étude d'Estow, Lawrence et Adams (2011) montre que les étudiants qui ont reçu des enseignements sur le plagiat et ont fait des exercices de reformulation tout au long de la session ont augmenté leur habileté à éviter le plagiat comparativement aux étudiants qui n'ont pas reçu cette formation. De plus, les étudiants en psychologie ayant reçu ces enseignements étaient plus à l'affût des pièges à éviter et ont considéré le plagiat avec plus de sérieux (Curtis, Gouldthorp, Thomas, O'Brien, & Correia, 2013). Les cours obligatoires comprenant les notions de prévention du plagiat permettraient aussi de réduire les cas de plagiat plaidés non intentionnels (St-Germain, 2015).

Par ailleurs, le corps enseignant devrait fournir des instructions claires quant aux normes à respecter et à la méthodologie à employer dans la rédaction des travaux. Il devrait aussi aiguïser la curiosité des étudiants en proposant des sujets de travaux intéressants pour éviter des situations de plagiat induites par le désintérêt (Commission de l'éthique de la science et de la technologie, 2005). Il semble aussi important que les départements de psychologie déconstruisent l'idée qu'il est légitime de plagier lorsque les autres le font (McCabe et al., 2006). Bien que la perception du risque de se faire prendre puisse être dissuasive (Pagé & Jolicoeur, 2015), comme le montre entre autres notre étude, la prévention du plagiat par la punition devrait être une stratégie de dernier recours. Plus que de réagir au problème lorsqu'il survient, il importe de l'attaquer à la source, par exemple, en augmentant le sens d'intégrité scientifique chez les étudiants. Le développement d'une culture universitaire prônant des valeurs d'intégrité intellectuelle qui sont partagées tant par les étudiants que le corps professoral encouragerait l'adhésion aux pratiques de rédaction honnête (McCabe et al., 2006). Pour y arriver, les professeurs et chargés de cours doivent montrer l'exemple en s'assurant de présenter des documents conformes aux normes de rédaction (Perreault, 2014). Les étudiants doivent être amenés à valoriser davantage l'acquisition de connaissances et le développement de certaines compétences que l'obtention de bonnes notes (Commission de l'éthique de la science et de la technologie, 2005). En effet, ils doivent être stimulés par le sentiment de créer un travail dans lequel ils se sont investis intellectuellement (Puga, 2014). Les étudiants et

professeurs devraient accorder de la place aux discussions dans les cours sur l'importance de l'intégrité scientifique, aux raisons morales appuyant la rédaction intègre, aux dilemmes pouvant survenir durant le parcours scolaire et aux façons de les résoudre (Puga, 2014 ; Treviño & McCabe, 1994). Ainsi, chaque membre de la communauté éducative serait davantage engagé face à cette problématique et agirait dans le but de promouvoir des valeurs de rigueur intellectuelle et de probité, de respect des idées d'autrui et de fierté quant à l'accomplissement d'un travail original.

Références

- Baruchson-Arbib, S. & Yaari, E. (2004). Printed versus Internet plagiarism: A study of students' perception. *International Journal of Information Ethics*, 1(6), 29–35.
- Bugeja, M. J. (2001). Collegiate copycats. *Editor & Publisher*, 134(46), 1–22.
- Christensen Hughes, J. M. C. & McCabe, D. L. (2006). Academic misconduct within higher education in Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*, 36(2), 1–21.
- Commission de l'éthique de la science et de la technologie. (2005). *Le plagiat électronique dans les travaux scolaires : Une pratique qui soulève des questions éthiques*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Compilatio.net. (2006). *Les usages d'Internet dans l'enseignement supérieur : De la documentation... au plagiat*. Repéré à http://www.compilatio.net/files/sixdegres-sphinx_enquete-plagiat_fev06.pdf
- Curtis, G. J., Gouldthorp, B., Thomas, E. F., O'Brien, G. M., & Correia, H. M. (2013). Online academic-integrity mastery training may improve students' awareness of, and attitudes toward, plagiarism. *Psychology Learning and Teaching*, 12(3), 282–289. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/plat.2013.12.3.282>
- Devlin, M. & Gray, K. (2007). In their own words: A qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize. *High Education Research & Development*, 26(2), 181–198. doi: 10.1080/07294360701310805
- Estow, S., Lawrence, E. K., & Adams, K. A. (2011). Practice makes perfect improving students' skills in understanding and avoiding plagiarism with a themed methods course. *Teaching of psychology*, 38(4), 255–258. doi: 10.1177/0098628311421323
- Fialkoff, F. (1993). There's no excuse for plagiarism. *Library Journal*, 118(17), 1–56.
- Franklyn-Stokes, A. & Newstead, S. E. (1995). Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in higher education*, 20(2), 159–172.
- Grégoire, P. (2011). Le plagiat assisté par ordinateur. *Québec français*, (161), 102–103.
- Hosny, M. & Fatima, S. (2014). Attitude of students towards cheating and plagiarism: university case study. *Journal of Applied Sciences*, 14(8), 748–757.

- Jiang, H., Emmerton, L., & McKaige, L. (2013). Academic integrity and plagiarism: A review of the influences and risk situations for health students. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 369–380. doi: 10.1080/07294360.2012.687362
- Jurdi, R., Hage, H. S., & Chow, H. P. (2012). What behaviours do students consider academically dishonest? Findings from a survey of Canadian undergraduate students. *Social Psychology of Education*, 15(1), 1–23. doi: 10.1007/s11218-011-9166-y
- Kashian, N., Cruz, S. M., Jang, J. W., & Silk, K. J. (2015). Evaluation of an instructional activity to reduce plagiarism in the communication classroom. *Journal of Academic Ethics*, 13(3), 239–258. doi: 10.1007/s10805-015-9238-2
- Kayaoğlu, M. N., Erbay, Ş., Flitner, C., & Saltaş, D. (2015). Examining students' perceptions of plagiarism: A cross-cultural study at tertiary level. *Journal of Further and Higher Education*, 1–24. doi: 10.1080/0309877X.2015.1014320
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1).
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 294–305.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229–241.
- Owens, C. & White, F. A. (2013). A 5-year systematic strategy to reduce plagiarism among first-year psychology university students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 14–21. doi: 10.1111/ajpy.12005
- Pagé, M. & Jolicoeur, N. (2015). Réflexion pédagogique. Prévenir le plagiat et la tricherie : Pour une stratégie concertée et à long terme. *Pédagogie collégiale*, 28(3), 23–27.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students-literature and lessons. *Assessment & evaluation in higher education*, 28(5), 471-488. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930301677>
- Perin, N. (1992). How I became a plagiarist. *American Scholar*, 61(2), 257–260.

- Perreault, N. (2007). *Le plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies : une réalité, des solutions*. Profweb. Repéré à <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/le-plagiat-et-autres-types-de-triche-scolaire-a-l-aide-des-technologies-une-realite-des-solutions>
- Perreault, N. (2009). *Portrait et enjeux du plagiat électronique dans les universités québécoises*. Repéré à http://www.reptic.qc.ca/wp-content/uploads/2009/03/2009-10_perreaultn_portrait-enjeux-plagiat-electronique-universites-quebecoises.pdf
- Perreault, N. (2014). *Le plagiat et la tricherie à l'ère des TIC : Ce que c'est, prévenir, détecter*. Repéré à http://www.reptic.qc.ca/wp-content/uploads/2009/03/2014-01_perreaultn_plagiat-tricherie-ere-des-tic.pdf
- Perry, B. (2010). Exploring academic misconduct: Some insights into student behaviour. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 97–108. doi: 10.1177/1469787410365657
- Puga, J. L. (2014). Analyzing and reducing plagiarism at university. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-140. doi: 10.1989/ejep.v7i2.186
- Rabi, S. M., Patton, L. R., Fjortoft, N., & Zgarrick, D. P. (2006). Characteristics, prevalence, attitudes, and perceptions of academic dishonesty among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(4), 1-8.
- Service du développement pédagogique et institutionnel. (2014). *Dossier thématique : stratégies anti-plagiat*. Québec : Cégep Sainte-Foy.
- St-Germain, M. (2015, juin). Le plagiat. Distinguer le plagiat, la fraude et la tricherie. *Presse Pedago*, (5), 1-6. Repéré à http://www.cegepst.qc.ca/sites/default/files/cinquieme_numero_plagiat.pdf
- Treviño, L. K. & McCabe, D. (1994). Meta-learning about business ethics: Building honorable business school communities. *Journal of Business Ethics*, 13(6), 405-416.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235-274.

Zafonte, M. & Parks-Stamm, E. J. (2016). Effective instruction in APA style in blended and face-to-face classrooms. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(3), 208-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000064>